



Supervisão e Monitorização das Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica: As dimensões em *Coaching* Educacional e Inteligência Emocional

Ana Reis-Cabral, Susana Sá, João Pascoinho

Resumo: Este estudo inscreve-se no âmbito da temática da supervisão e monitorização das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, no caso particular, os Departamentos Curriculares. Entendido como um contributo para refletir sobre a prática supervisa dos Coordenadores de Departamento Curricular, atentamos um olhar às múltiplas dimensões que o desempenho do seu cargo acarreta. Concomitantemente, a temática deste projeto emerge da apreciação concreta de que as dimensões de *Coaching* Educacional e Inteligência Emocional, assentes num processo de autoscopia, poderão contribuir positivamente para a mudança das praxis pedagógicas e para o incremento do desenvolvimento profissional continuum dos docentes, conferindo-lhes um valor acrescido no que diz respeito à (re)construção dos saberes profissionais praxiológicos. Tem como objetivo compreender os mecanismos e estratégias inerentes ao cargo de Coordenador de Departamento Curricular, ao nível da melhoria da qualidade e da eficácia da sua ação nas dimensões de *coaching* educacional e inteligência emocional. O Agrupamento de Escolas que servirá de palco para o presente estudo situa-se na zona norte de Portugal, distrito do Porto, na região do Vale do Sousa e Tâmega. Para a ilustração do nosso estudo empírico, recorremos a uma metodologia de natureza qualitativa, fazendo recurso, como técnicas de recolha de informação, ao inquérito por entrevista e à análise documental. Como meio a aplicar para o tratamento de dados será utilizada a técnica de análise de conteúdo. O tratamento e a interpretação dos dados serão realizados com recurso ao software webQDA®. As principais conclusões reportam-se ao facto de que os Coordenadores de Departamento Curricular têm um conhecimento efetivo dos referenciais legais, sustentando algumas práticas preconizadas pelo atual normativo de gestão escolar. Ao nível das dimensões em *coaching* educacional e a Inteligência Emocional, verifica-se desconhecimento quanto às mesmas, não se constatando certezas de implementação e dinamização conscientes destas dimensões nos Departamentos Curriculares.

Palavras-chave: Supervisão; Coordenador de Departamento Curricular; Departamento Curricular; *Coaching* Educacional; Inteligência Emocional.

Supervision and Monitoring of Educational Coordination and Pedagogical Supervision Structures: The dimensions of Educational Coaching and Emotional Intelligence

Abstract: This study falls within the scope of the supervision and monitoring of educational coordination and pedagogical supervision structures, in this particular case, the Curricular Departments. Understood as a contribution to reflect on the supervisory practice of Curricular Department Coordinators, we look at the multiple dimensions that the performance of their position entails. At the same time, the theme of this project emerges from the concrete appreciation that the dimensions of Educational Coaching and Emotional Intelligence, based on an autoscopia process, can contribute positively to the change of pedagogical praxis and to the increase of the professional development continuum of the teachers, giving them an added value about the (re)construction of praxeological professional knowledge. It aims to understand the mechanisms and strategies inherent to the position of Coordinator of the Curricular Department, in terms of improving the quality and effectiveness of its action in the dimensions of educational coaching and emotional intelligence. The Group of Schools that will serve as the stage for this study is located in the north of Portugal, Porto district, in the Vale do Sousa and Tâmega region. To illustrate our empirical study, we used a methodology of a qualitative nature, using, as information collection techniques, the interview survey and document analysis. To be applied for data processing, the content analysis technique will be used. Data processing and interpretation will be performed using the webQDA® software. The main conclusions refer to the fact that the Curricular Department Coordinators have an effective knowledge of the legal references, supporting some practices recommended by the current regulations of school management. In terms of the dimensions in educational coaching and emotional intelligence, there is a lack of knowledge about them, and there is no certainty of implementation and conscious dynamization of these dimensions in the Curricular Departments.

Keywords: Supervision; Curriculum Department Coordinator; Curriculum Department; Educational Coaching; Emotional Intelligence.

1. Introdução

As instituições educativas, nas últimas décadas, têm sido alvo de múltiplas reflexões, com particular incidência na área da conduta e dinâmica humana e do entendimento das causas e consequências das suas ações no seio das organizações escolares. Sendo o nosso objeto de estudo os atores educativos, como entidades hegemónicas, presentes em todos os espaços e processos, como pontos minúsculos, com dimensões e tempos diferentes, perspetivou-se este projeto com a intenção de perceber as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, designadas Departamentos Curriculares (DC).

Consideradas fulcrais na dinâmica das escolas, emergem como veículos capazes de dar sustentabilidade a novos modelos organizacionais. Mediante a convicção de que as novas *praxis* são forjadas, conquistadas e construídas coletivamente, e não no isolamento individual, é crucial que haja um compromisso dos Coordenadores de Departamento Curricular (CDC) para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências na área da supervisão, com especial ênfase para as dimensões de *coaching* educacional (CE) e inteligência emocional (IE).

A investigação sobre estas atribuições, bem como a consistência entre decisões, ações e as aprendizagens organizacionais, reclamam o *empowerment* de todos aqueles que empreendem o construto de uma nova conspeção para os DC. É neste quadro que se percebem as dimensões apresentadas entendendo-as como fundamentais para a mudança de *praxis* pedagógicas e melhoria/ aperfeiçoamento profissional, dando evidência à abordagem comportamental e aos benefícios mútuos que poderão advir para os diferentes elementos destas estruturas e, inequivocamente, da qualidade e eficácia da própria organização escolar.

2. Racionalidades Emergentes nos Departamentos Curriculares

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, a realidade das organizações educativas é alvo de significativas transformações, com consequências visíveis para as diferentes estruturas hierárquicas das escolas e onde a crescente responsabilização das estruturas de DC e os seus respetivos líderes, ganham notoriedade.

Neste seguimento, a figura do CDC vê reforçadas as suas competências e funções, e prevê que estas se encontrem suportadas na sua capacitação profissional, levando-nos, mais uma vez, a salientar o crescente valor da formação especializada destes atores educativos. Mediante o reforço legislativo, a configuração do papel de CDC passa a ser vista como figura-chave, numa matriz complexa de liderança, supervisão e coordenação, num processo de responsabilização e construção contínua, que se concebe nas parcerias e projetos de trabalho e, numa primeira instância, um forte alicerce para que a escola implemente políticas organizacionais internas que visem a melhoria do espírito de coesão, da eficácia e da qualidade da organização escolar.

2.1. Da Supervisão à Supervisão em *Coaching* Educacional e Inteligência Emocional: (Re)Configuração de Sentidos

Face a um cenário de mudança exige-se de todos os profissionais o domínio de um acutilante leque alargado de conhecimentos, além da capacidade para mobilizar técnicas e estratégias de intervenção que consubstanciem uma mudança efetiva das suas *praxis* pedagógicas. Neste sentido, consideramos que o profissional docente se encontra no centro destas exigências e expectativas sociais, sendo constantemente pressionado a integrar no seu portefólio de competências um conjunto de ferramentas que emergem de outros campos de saber.

Assim, dá-se ênfase ao conceito de supervisão, o qual, segundo Alarcão e Tavares (2003), compreende uma relação interpessoal e dinâmica, facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem consciente e comprometida, visando a maximização das capacidades do supervisionado, através do desenvolvimento progressivo da sua capacidade de decisão. Por outro lado, Sá-Chaves (2007) refere que visa uma prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva dos docentes, e que pretende contribuir para o desenvolvimento de um quadro de valores, de atitudes e de conhecimentos, bem como de capacidades e competências.

Paralelamente, reporta-se ao surgimento do conceito de *coaching*, que se apresenta como um campo pluridisciplinar que combina teorias e práticas provenientes das ciências sociais e humanas tais como da psicologia, sociologia, linguística e antropologia (Brock, 2008). Conceitua-se como um processo de orientação prática, voltado para a promoção e o estímulo da aprendizagem, a partir de metas relacionadas ao desenvolvimento pessoal e profissional. Catalão e Penim (2018, p.3) afirmam que o seu processo “operacionaliza-se através da relação humana e esta estabelece-se, gere-se e aprofunda-se através da comunicação interpessoal”.

A sua intervenção encontra-se orientada por estratégias de ação suportadas em métodos, técnicas e ferramentas que, a partir de uma dinâmica comunicacional próxima da maiêutica socrática, seja capaz de gerar um espaço de co-construção de soluções que se apresentem coerentes e confirmam finalidade à ação mobilizada. Do conceito original de *coaching* emerge uma nova dimensão: a supervisão em CE, fruto do surgimento de evidências empíricas acerca dos benefícios que advêm do enraizamento desta dimensão na organização escolar (Becart & Ramirez, 2016).

Segundo estes autores, o sucesso desta metodologia deve-se a dois fatores: i) à sua natureza, intrinsecamente veiculada aos processos e ao alinhamento das missões educativas, tendo por base “[...] liberar el potencial de una persona para incrementar al máximo su desempeño” (Whitmore, 2011, p.10) e a centralização da missão educacional que engloba a transformação holística de uma pessoa, aliás, nas palavras de Aranda (2013, p.1): “se puede considerado como um modelo transformador integral, físico, social, cognitivo y emocional”.

Uma outra dimensão emergente, diz respeito à IE. Este termo surgiu, formalmente, no início da década de 90, pelas mãos de Salovey e Mayer (1990), e caracteriza-se pela capacidade de monitorizar os sentimentos e as emoções próprias e de outros, tendo a finalidade de os distinguir e de usar essa informação para orientar o pensamento e a ação. Miguel, Rocha e Röhrich (2014) referem que a IE representa, a capacidade de conciliar emoções e razão: usar as emoções para facilitar a razão e raciocinar inteligentemente acerca das emoções, ou seja, colocar intencionalmente as emoções ao nosso serviço, com vista a guiar a nossa conduta e a refletir sobre formas de melhorar os nossos fins.

Mais tarde, Goleman (2018) viria a redefinir a IE como sendo a capacidade que temos de compreender, reconhecer e gerir os sentimentos, as emoções e, sobretudo, as relações. Lima (2019) vem reforçar, apresentando a IE como uma habilidade que permite posicionar estrategicamente as emoções, tendo como intuito a melhoria da gestão das reações comportamentais de um indivíduo.

Neste seguimento, também vários autores se debruçaram sobre o perfil do líder emocionalmente inteligente. Goleman (2018) reporta-se à necessidade de o líder ter bem desenvolvida a sua IE. De acordo com Decker e Cangemi (2018), este líder deve pautar-se pela humildade, respeito pelos outros e procurar estruturar um ambiente organizacional positivo e democrático, onde todos têm o direito a ter voz.

Após esta sucinta concetualização, está-se em condições de afirmar que cabe à escola estar aberta a novos desafios, pelo que as suas lideranças (topo e intermédias) e demais docentes são elementos vitais para a promoção de uma pedagogia de supervisão na cultura da escola, para a implementação e articulação de formas de trabalho colaborativo, e para a criação de oportunidades de aprimoramento profissional que levem os docentes a refletirem sobre as suas práticas.

A consolidação destes propósitos, nomeadamente, ao nível das estruturas de DC, intenta a ação do CDC na mobilização coletiva e no desenvolvimento de trabalho em equipa, tendo como intenção a promoção das aprendizagens, a melhoria da qualidade do processo educativo e a valorização pessoal e profissional dos docentes.

Mediante estes pressupostos, pretende-se um sistema que vise a mudança e a melhoria dos processos que influenciam as relações pessoais e profissionais no seio educativo. Como tal, e sob um olhar atento a estas questões, dá-se relevância às dimensões estudadas, interligando, desta forma, a matriz de atuação do CDC - Coordenação, Supervisão e Liderança. Considerando que nenhuma mudança se concretiza pela obrigação, há que promover uma cultura de interesses comuns, potenciadora da resolução de problemas grupais intrínsecos e da sua adaptabilidade ao ambiente externo e interno, situando-se, estrategicamente, numa interface global com a missão da escola.

3. Metodologia

Recorrendo ao atual normativo de gestão escolar¹, denota-se que é seu intuito responder aos desafios da mudança da sociedade atual, realçando a importância da fomentação das lideranças intermédias, ao nível dos DC. Estas lideranças, personificadas no cargo de CDC, assumem na instituição educativa um lugar de destaque nas várias dimensões que caracterizam a escola.

Assim, numa perspetiva de mudança, compagina-se o campo de ação dos CDC com ênfase no aprimoramento das dimensões de CE e IE e, em profunda articulação com os demais professores que constituem as estruturas de coordenação educativa. Através de uma postura ativa face à instituição que representa, o CDC deve contribuir para a promoção do desempenho organizacional e refletir a qualidade do trabalho realizado por aqueles que coordena, assumindo de forma plausível o papel de relevância que lhe cabe. Justifica-se, assim, a pertinência deste estudo, e como tal, importa conhecer as estratégias e mecanismos usados pelos CDC no desenvolvimento organizacional dos DC, na prossecução de objetivos delineados e, estrategicamente definidos pelo AE *Alfa*.

Nesse sentido, elabora-se a seguinte pergunta de partida:

Quais as estratégias utilizadas pelos CDC, enquanto agentes dinamizadores das estruturas de coordenação curricular, para a promoção da qualidade e da eficácia das suas ações nas dimensões Coaching Educacional e Inteligência Emocional nos DC?

Como sub-questões norteadoras deste estudo:

- Os CDC têm práticas em conformidade com as funções que lhes estão cometidas à luz do normativo que legisla o atual modelo de gestão escolar?
- O CDC reconhece o seu papel de agente promotor da qualidade e da eficácia organizacional do DC?
- Os CDC são agentes promotores de estratégias no âmbito das dimensões de CE e IE no seio dos DC?

Os objetivos enunciados advêm do problema formulado na relação que se estabelece com o enquadramento teórico-concetual. Assim, sustentados na questão de partida já enunciada e nas sub-questões que lhe são subsidiárias, define-se como objetivo geral:

- Compreender os mecanismos inerentes ao cargo de CDC ao nível da melhoria da qualidade e da eficácia da sua ação nas dimensões de Coaching Educacional e Inteligência Emocional no seio dos DC.

Como objetivos específicos, subsidiários do anterior, elabora-se os seguintes:

- Identificar práticas congruentes dos CDC relativas às novas formas de responsabilização que lhe são exigidas pelo atual modelo de gestão escolar;
- Identificar o papel do CDC enquanto agente promotor da qualidade e da eficácia organizacional do DC;
- Identificar instrumentos e estratégias nas dimensões de CE e IE, promotoras de uma ação mobilizadora, corresponsabilizada, articulada e participada dos professores.

Neste estudo propõe-se desenhar um mapa de procedimentos metodológicos, com a finalidade de atingir os objetivos previamente elencados, garantindo a transparência e fundamentação das opções tomadas. Desta feita, a pesquisa enquadrar-se-á no paradigma qualitativo, tendo como objetivo compreender individualmente os sujeitos e os fenómenos na sua singularidade, ou seja, procura-se descobrir significações nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos seus participantes (Coutinho, 2021; Minayo & Costa, 2019). Sendo considerada a mais adequada, opta-se, por isso, por esta vertente, com uma abordagem eminentemente descritiva e interpretativa.

¹ Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

O AE que serve de palco para o nosso estudo situa-se na zona norte de Portugal, distrito do Porto, mais concretamente na região do Vale do Sousa e Tâmega, pelo que passamos a designar por AE *Alfa*.

A opção metodológica adotada para o nosso estudo prende-se com os critérios de conveniência (Cozby, 2003). Tendo presente a questão central da nossa indagação, os CDC do AE em análise são os protagonistas do nosso estudo.

Considerando os propósitos do estudo e a opção por técnicas de pesquisa qualitativa, o inquérito por entrevista semiestruturada e a análise documental são aquelas que melhor podem dar resposta ao problema e objetivos equacionados. Para o tratamento dos dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo, procedendo à categorização e codificação dos dados (Bardin, 2011).

Para a categorização, a codificação, o tratamento e a interpretação dos dados recorremos a *software* específico de análise qualitativa, o webQDA® (Costa, Moreira, & Souza, 2019). Cientes das potencialidades da Análise de Conteúdo Assistida por Computador (Costa, & Amado, 2018), no *software* webQDA® incluímos as entrevistas e os documentos estruturantes do Agrupamento nas fontes internas. Não se possuía ideia das categorias e procuraram-se as 100 palavras mais frequentes, dando origem a categorias de natureza emergente, surgindo: i) enquadramento legal: conhecimento de normativos e práticas em conformidade; ii) concetualização: supervisão e supervisão e CE e IE; iii) contexto organizacional: modelos de supervisão implementados, dificuldades na implementação da supervisão e estratégias implementadas; iv) avaliação: contributo da supervisão nos CDC, contributo da supervisão nos professores, contributo da supervisão das aprendizagens dos alunos e nos resultados académicos.

3.1. Caracterização Pessoal e Profissional dos Participantes

Apresentamos, de seguida, uma sucinta caracterização dos participantes do estudo.

Tabela 1: Caracterização Pessoal e Profissional dos Docentes.

Variável	Entrevistado 1 (E1)	Entrevistado 2 (E2)
Idade	59 anos	53 anos
Género	Masculino	Feminino
Habilitações Literárias	Licenciatura	Licenciatura
Grupo Disciplinar	620-Educação Física	230-Matemática e Ciências Naturais
Tempo de Serviço	34 anos	29 anos
Cargos Exercidos	Coordenador de Departamento Curricular (CDC) Coordenador de Diretores de Turma (CDT) Elemento do Secretariado de Exames (SE) Elemento da Secção de Avaliação do Desempenho Docente (SADD) Diretor de Turma (DT)	Coordenadora de Departamento Curricular (CDC) Coordenadora de Área Disciplinar (CAD) Diretora de Turma (DT) Avaliadora Interna e Externa (AI e AE)
Formação Especializada	Não Tem	Não Tem
Formação em <i>Coaching</i> Educacional e Inteligência Emocional	Não Tem	Não Tem

Fonte: Autores

Pode-se referir, através da análise da tabela 1, que ambos os participantes apresentam uma vasta experiência profissional, efetivada ao longo da sua carreira. Podemos ainda referenciar que a dimensão dos cargos exercidos no atual ano letivo são cargos que revelam uma enorme responsabilidade no seio dos AE.

Todavia, ressalva-se que para o exercício das funções de CDC não são detentores de formação especializada nas áreas de Administração Educacional, Supervisão Pedagógica ou Avaliação do Desempenho Docente, tal como previsto no ponto 5, do artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 137/2012.

De realçar também, a ausência de formação nas dimensões de CE e IE, muito embora, a realização deste género de formação não se encontre legislada pela tutela.

Por último, foram tidas em consideração as preocupações de natureza ética em todas as etapas do processo de investigação, respeitando os princípios por ela estabelecidos. Deste modo, foi solicitada à direção do referido AE, autorização para a realização do presente estudo. No que concerne aos participantes, foi elaborada a declaração do consentimento informado, livre e esclarecido. Tendo em linha de conta as diretrizes éticas e a preocupação pelo bem-estar e proteção dos participantes, todos verão garantido o direito ao anonimato e à confidencialidade, salvaguardando as exigências legais em vigor sobre Proteção de Dados Pessoais, “de forma a garantir a sua segurança, integridade, licitude e transparência” (SPCE, 2020, p.12). Quanto ao inquérito por entrevista semiestruturada, o mesmo foi submetido e aprovado pela Comissão de Ética da Instituição dos autores.

4. Apresentação e Discussão dos Resultados

De seguida, são apresentados e discutidos os resultados adquiridos. Os dados recolhidos mediante as entrevistas visam contribuir para a resposta aos objetivos inicialmente delineados, paralelamente, fez-se a triangulação com o documento oficial, estruturante do AE - o Projeto Educativo.

4.1 Matriz de Categorização

Os resultados alcançados são apresentados através de uma matriz de categorias e indicadores. Para Coutinho (2021, p.221), a “categoria é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento. São rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) em razão de características comuns”.

Assim, na primeira categoria – Enquadramento Legal, procurou-se obter informações sobre o conhecimento que os CDC têm acerca dos normativos legais, que contemplam a definição das competências e funções para o exercício deste cargo e em que medida atuam em conformidade com o que está preconizado (ver Tabela 2).

Tabela 2: Categoria I – Enquadramento Legal.

Categoria	Indicadores (n=unidades de frequência)	Excertos da Entrevista
Enquadramento Legal	Conhecimento de Normativos (n=5)	E1 – “Sim. Tenho presente o enunciado no Decreto-Lei n.º 75/2008, designadamente nos artigos 42.º e 43.º, bem como o estipulado no Regulamento Interno do Agrupamento, Artigo 67.º - Competências dos Departamentos Curriculares e Artigo 68.º - Competências dos Coordenadores de Departamento Curriculares.” E2 – “Sim, tenho conhecimento do Decreto-Lei n.º 137/2012, embora reconheça que exista assuntos que tenho dificuldade em abordar.”
	Práticas em Conformidade (n=21)	E1 – “Sim. Independentemente da eficácia, que nem sempre será máxima, os Coordenadores têm práticas estabelecidas para dar cumprimento às diferentes funções que desempenham – coordenação, gestão, liderança, mediação, mobilização, supervisão, avaliação, etc...” E2 – “No meu caso pessoal, dou orientações sobre o que for deliberado em Conselho Pedagógico bem como procedo, no seio do grupo disciplinar, às análises e compilações com os pareceres do nosso departamento sobre os mais diversos assuntos.”

Fonte: Autores

Pôde-se constatar, pela análise da tabela 2, que ambos os CDC têm presentes os normativos referentes ao modelo de gestão escolar e acrescentam que procuram a adoção de práticas em conformidade. Todavia, o E2 revela dificuldade em abordar determinados assuntos, pelo que as suas orientações passam por transmitir as deliberações realizadas em Conselho Pedagógico.

Quanto à segunda categoria – Concetualização, denota-se entre os entrevistados, noções diferenciadas (Tabela 3).

Tabela 3: Categoria II – Concetualização.

Categoria	Indicadores (n=unidades de frequência)	Excertos da Entrevista
Concetualização	Supervisão (n=11)	E1 – “A supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais. No caso dos professores, esses profissionais supervisionam e gerem o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos. O supervisor como professor ou, como hoje se diz, como facilitador de aprendizagens ou como gestor de aprendizagens exerce uma influência direta sobre uns e indireta sobre outros.” E2 – “A noção que tenho de supervisão implica uma parceria muito estreita com todos os subcoordenadores e professores do Departamento no sentido de identificar as práticas mais eficazes e disseminar pelos restantes as dúvidas/dificuldades que se sente na relação de ensino/aprendizagem.”
	Supervisão em CE e IE (n=23)	E1 – “Nunca ouvi falar sobre estes conceitos. Nem sei, especificamente, do que se trata!” E2 – “Sinceramente, nunca ouvi falar destes conceitos, muito embora, já tenha ouvido, sim, falar de coaching, mas numa perspetiva relacionada com o desporto.”

Fonte: Autores

Assim, pela análise dos excertos da entrevista, constata-se que os CDC concetualizam a supervisão de forma grosseira, ficando aquém do conceito de Alarcão e Tavares (2003) e Sá-chaves (2007). No caso do E1, este reporta-se à supervisão como “uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais. No caso dos professores, esses profissionais supervisionam e gerem o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos”. Já para o E2, a “supervisão implica uma parceria muito estreita com todos os subcoordenadores e professores do Departamento no sentido de identificar as práticas mais eficazes e disseminar pelos restantes as dúvidas/dificuldades que se sente na relação de ensino/aprendizagem”.

No que diz respeito às dimensões de CE e IE, os professores entrevistados expõem desconhecimento total das novas possibilidades de abrangência de atuação ao nível destas dimensões.

Na análise da categoria – Contexto Organizacional, reportou-se ao trabalho de supervisão desenvolvido, por estes profissionais, no seio do seu AE (Tabela 4).

Tabela 4: Categoria III – Contexto Organizacional.

Categoria	Indicadores (n=unidades de frequência)	Excertos da Entrevista
Contexto Organizacional	Modelos de Supervisão Implementados (n=19)	E1 – “Não estão a ser implementados modelos específicos de supervisão, no meu Agrupamento a supervisão está praticamente centrada no apoio, orientação e regulação das atividades das áreas disciplinares, por si, ou entre elas.” E2 – “Não havendo nenhum explícito, apercebo-me que somente se faça uma análise regular dos resultados académicos, do grau de cumprimento do Plano Anual de Atividades e a análise de relatórios de Avaliação do Desempenho Docente, de acordo com um manual de procedimentos enviado atempadamente aos docentes.”
	Dificuldades na Implementação da Supervisão (n=15)	E1 – “Ao nível da supervisão não existem dificuldades. A articulação com os subcoordenadores e restantes docentes é boa. Os canais de comunicação são variados e funcionam bem.” E2 – “Não creio que existem dificuldades. Antes das reuniões de departamento, os grupos disciplinares reúnem-se para tratar dos assuntos das reuniões de departamento curricular. Sempre que necessário, o coordenador também se reúne com os delegados dos respetivos grupos disciplinares. Posteriormente, os coordenadores de departamento curricular reúnem-se em sede de Conselho Pedagógico.”
	Estratégias Implementadas	E1 – “Não sei se estarei a responder objetivamente à questão, mas o que me importa referir é que procuro na minha ação “satisfazer” as necessidades reveladas pelos meus colegas. Nesse sentido procuro rentabilizar algumas

da Supervisão (n=17)	características fundamentais de um Coordenador: estar atento, clarificar, encorajar, orientar, servir de exemplo, opinar, ser criterioso. Para além disso, tento compreender as pessoas com quem trabalho ao nível da forma como intervêm com os colegas e alunos, segurança no domínio relacional e pedagógico, clareza de linguagem, ansiedade, stress. Procuo ainda ser colaborativo, promover um clima de confiança, adesão e empatia, de modo a despertar neles a curiosidade, entusiasmo e participação.” E2 – “Coordenar as tarefas inerentes ao cargo, assegurar uma articulação entre departamento e a Diretora, entre delegados de grupo e departamento, entre grupos e dentro do departamento, entre o Conselho Pedagógico e os grupos disciplinares, entre o nosso departamento e outros departamentos... Para além disso, tento implementar uma dinâmica de partilha de documentos (Google drive), atualização constante de novas orientações, entreaduda a vários níveis (preenchimento de documentos, elaboração de fichas personalizadas, apoio na literacia digital...)”.
--------------------------------	---

Fonte: Autores

Através da análise do PE do AE *Alfa*, procedemos à triangulação de dados com as informações recolhidas nas entrevistas. Porém, verifica-se que ao nível da organização do processo de supervisão nada se encontra plasmado neste documento.

Ambos os entrevistados referem não estar consagrado nenhum modelo específico no seio do seu AE, bem como na sua estrutura de coordenação educativa, acrescentando que “a supervisão está praticamente centrada no apoio, orientação e regulação das atividades das áreas disciplinares, por si, ou entre elas.” (E1) e que de uma forma generalista somente se faz “uma análise regular dos resultados académicos, do grau de cumprimento do Plano Anual de Atividades e a análise de relatórios de Avaliação do Desempenho Docente, de acordo com um manual de procedimentos enviado atempadamente aos docentes” (E2). Consideramos, desta forma, que as estratégias implementadas ficam aquém das diretrizes preconizadas pelo atual modelo de gestão escolar. Acrescentam que na concretização do seu trabalho, ambos revelam a inexistência de dificuldades do processo de supervisão.

No que concerne às estratégias adotadas, de referir que enquanto o E2 procura, no seio da sua estrutura, coordenar as tarefas gerais inerentes ao cargo, tais como a articulação entre as diversas estruturas e a simplificação do processo burocrático inerente à sua coordenação, já o E1, vai um pouco mais além, referindo que a sua ação intenta em saciar as necessidades reveladas pelos seus pares e rentabilizar as características inerentes do seu cargo: “estar atento, clarificar, encorajar, orientar, servir de exemplo, opinar, ser criterioso”. Dá destaque à promoção de um “clima de confiança, adesão e empatia, de modo a despertar a curiosidade, entusiasmo e a participação” daqueles com quem colabora.

Por último, apresenta-se a categoria – Avaliação (Tabela 5).

Tabela 5: Categoria IV – Avaliação.

Categoria	Indicadores (n=unidades de frequência)	Excertos da Entrevista
Avaliação	Contributo da Supervisão nos CDC (n=2)	E1 – “Pensar que a minha ação enquanto supervisor apenas serviu para a melhoria profissional dos meus colegas é errado. De facto, esta partilha tem dois sentidos e mais valias, retirei e retiro muito para melhorar a minha ação docente, nomeadamente, ao nível do processo ensino e aprendizagem.” E2 – “Sim. Este processo obriga-me a uma atenção redobrada para poder apoiar devidamente os meus pares.”
	Contributo da Supervisão nos Professores (n=4)	E1 – “Penso que este processo tem contribuído para um melhor desempenho na atividade docente particularmente, nos domínios científico, técnico, pedagógico, didático, relacional e em todo o processo de avaliação de desempenho docente.” E2 – “Sim... Partilhar outras práticas é sempre uma mais-valia para o crescimento profissional e pessoal. É muito importante o trabalho colaborativo entre todos os professores do departamento e depois entre o agrupamento.”
	Contributo da Supervisão nas Aprendizagens dos Alunos e nos	E1 – “De uma forma geral, parece-me que proporcionou um melhor desempenho escolar por parte dos alunos e respetivo sucesso pessoal, social e escolar.”

**Resultados
Acadêmicos**
(n=5)

E2 – “Como não temos implementado um sistema de acompanhamento e de monitorização deste processo de supervisão não posso apontar uma resposta adequada. Porém, tenho a convicção de que novas práticas poderão surtir efeitos positivos no processo das aprendizagens dos alunos.”

Fonte: Autores

Desta feita, procurou-se perceber se existiam documentos orientadores, como por exemplo o relatório de autoavaliação, que refletissem considerações mais concretas sobre o contributo da supervisão sobre a ação dos CDC sobre si próprios, sobre os professores que integram os seus DC e sobre o contributo nas aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, nos seus resultados académicos.

Contudo, não é referida a existência de qualquer documento que contemplasse estes balanços. Apenas é referenciado pelos participantes deste estudo que, de uma forma geral, acreditam que os contributos nos três indicadores são certamente positivos.

5. Considerações Finais

Terminada a exposição e análise dos resultados deste estudo, e como tentativa de resposta à questão de partida, e sub-questões subsidiárias, explanadas na problemática, bem como o alcance do objetivo geral, resta salientar as principais considerações que dele se pôde extrair.

Assim, as principais ilações retiradas foram:

- Os CDC têm um conhecimento efetivo dos referenciais legais, sustentando algumas práticas preconizadas pelos normativos;
- Apesar da existência do processo de supervisão no contexto organizacional do AE, denota-se algumas fragilidades no processo implementado ao nível dos DC, ficando aquém das potencialidades referenciadas pela literatura científica;
- Ao nível das dimensões estudadas, nomeadamente o CE e a IE, verifica-se desconhecimento quanto à existência das mesmas, não se constatando certezas de implementação e dinamização consciente destas dimensões nos DC;
- Inexistência de evidências concretas, relatórios de balanço do processo de supervisão no AE *Alfa* que revelassem um contributo destas estruturas para a melhoria da qualidade e eficácia da organização escolar;
- Inexistência de evidências, relatórios de balanço do processo de supervisão no AE, muito embora, os participantes do estudo considerem que as ações implementadas contribuem positivamente ao nível do desempenho profissional, quer na ação dos CDC quer nos demais professores do DC; bem como ao nível do desempenho académico dos alunos, nomeadamente, nas aprendizagens e nos resultados.

Como balanço final, consubstancia-se a continuidade e sistematização da ação dos CDC na prossecução dos objetivos delineados, como um contributo essencial para a eficácia destas estruturas de coordenação e da própria organização escolar.

O recurso à investigação qualitativa justifica-se pela necessidade de auscultar a percepção dos professores e o pulsar da comunidade organizacional escolar sobre a Supervisão e a Monitorização das Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica, nas dimensões de CE e IE.

As limitações do estudo decorrem do número de professores na comunidade organizacional escolar que aceitaram participar no estudo, sendo considerado para o efeito reduzido. O número de participantes é muito reduzido para se poder generalizar, mas será interessante realizar este estudo em outras instituições escolares, com uma abrangência maior de participantes.


6. Referências

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2.ª ed.). Livraria Almedina.
- Aranda, A. (2013). El coaching como estrategia pedagógica para la mejora del autoconocimiento de los educadores deportivos. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 1-13.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (4.ª ed.). Edições 70.
- Becart, A., & Ramirez, J. (2016). *Fundamentos del coaching educativo: caracterización, aplicaciones y beneficios desde los cuatro pilares del saber*. Retrieved from: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920225>
- Brock, V. (2008). *Grounded theory of the roots and emergence of coaching* (Dissertation - Doctor of Philosophy, International University of Professional Studies), Maui.
- Catalão, J., & Penim, A. (2018). *Ferramentas de Coaching*. (8.ª ed.). Editora Lidel.
- Costa, A., & Amado, J. (2018). *Análise de conteúdo suportada por software*. (2ª ed.). Ludomedia.
- Costa, A., Moreira, A., & Souza, F. N. de. (2019). *webQDA - Qualitative Data Analysis*. Aveiro University and MicroIO. Retrieved from: www.webqda.net.
- Coutinho, C. (2021). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2.ª ed.). Edições Almedina.
- Cozby, P. (2003). *Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento*. Editora Atlas.
- Decker, J., & Cangemi, P. (2018). *Líderes Emocionalmente Inteligentes e Comportamentos Auto-Existentes: Algum Relacionamento*. Estados Unidos da América.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/2008 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- Goleman, D. (2018). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. (5.ª ed.). Editora Temas e Debates.
- Lima, L. (2008). *A Escola como Organização Educativa*. (3.ª ed.). Cortez Editora.
- Lima, C. (2019). *Inteligência emocional e satisfação no trabalho*. Universidade Federal do Brasil. Retrieved from: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/198029/001099268.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence, Imagination Cognition, and Personality*. Baywood Publishing.
- Miguel, A., Rocha, A., & Röhrich, O. (2014). *Gestão Emocional de Equipas. Em Ambiente de Projeto*. (5.ª ed.). FCA – Editora de Informática.
- Minayo, M. C., & Costa, A. (2019). *Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia: pesquisa qualitativa em ação*. Ludomedia.
- Projeto Educativo do AE Alfa (2017-2021).
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, Conhecimento e Supervisão*. (2.ª ed.). Universidade de Aveiro.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) (2020). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica*. Retrieved from: <http://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Whitmore, J. (2011). *Coaching, el método para mejorar el rendimiento de las personas*. Paidós.



Ana Reis-Cabral


CIDI - IESF - Instituto Estudo Superiores de Fafe, Portugal

 <https://orcid.org/0000-0002-8501-3374>

✉ analexrib@gmail.com

Susana Sá


CIDI – IESF - Instituto Estudo Superiores de Fafe, Portugal

 <https://orcid.org/0000-0003-1339-5745>

✉ susana.sa@iesfafe.pt

João Pascoinho

CIDI - IESF - Instituto Estudo Superiores de Fafe, Portugal

 <https://orcid.org/0000-0003-0620-4250>

✉ joao.pascoinho@iesfafe.pt

Data de submissão: 02/2022

Data de avaliação: 04/2022

Data de publicação: 07/2022